

新見公立短期大学紀要 第21巻
pp. 55-63, 2000

原 著

統合保育実践における保育者の認識による関わりの変容

東 俊一

障害児教育

Changes of Interactions by Nursery Teacher's Recognition in Integrated Settings
~Focusing on how to deal with a child with Disabilities~

Shun-ichi HIGASHI

(2000年11月1日受理)

本研究では、統合保育を行う保育者の障害児に対する認識を変容させることで障害児-保育者間の相互作用の変容を試みた。その結果、保育者の障害児に対する認識が変容することで保育者の始発反応に変化が現れた。しかし、それらの反応を維持し、障害児と保育者の相互作用を発展させ、障害児にとって統合保育をより効果的に利用するためには、保育者の認識変容だけでなく、障害児に対するアセスメント及び自発反応が生起するような環境設定等に対する体系的な理解と指導が重要であることが明らかになった。

1. 問題と目的

近年、統合保育ということばが一般的に用いられるようになり、また、その実践例の報告がなされるようになってきた。それらは広がりを見せ、障害を持つ幼児が保育所や幼稚園で障害を持たない幼児と共に保育に参加する狭義の統合保育（佐藤・杉山, 1992）、障害を持つ幼児集団の中で数名の障害を持たない幼児と一緒に保育する逆統合保育（阿部・雛形・平田・井田・岩元・京林・根本, 1993）、障害を持つ幼児のみのクラスを園内に設けたり、個別指導を行ない、自由遊びや行事などの際に部分的統合が行なわれる特別保育など（園山, 1994）、多岐に渡っている。

これら統合保育の意義について小松（1987）は、第1の意義として、障害児の生活全体をノーマライズするという事を挙げている。それは同時に、集団保育が持つ意義と特徴をそのまま備える可能性をも有している。つまり、家庭での保

育の補完としての意義もさることながら、健常児集団に所属して一緒に生活し、活動することによって初めて獲得される意義に着目した保育ということができる。

これらの統合保育が広がりを見せる中で、統合保育の効果について統合保育を実施している保育者自身が統合保育をどのように捉えているかについての研究がいくつか行われている（伊藤・井原, 1980；小松, 1987；水田・中山・大井, 1980；竹内, 1984；竹内, 1986；筒井, 1984）。

統合保育が与える影響に関して金谷（1991）は、障害児については「豊富な刺激があり模倣などによって発達が促進される」、「意欲が育つ」、「友達関係の広がりが見られる」、「共感し合える」、「生活経験が広がり生活リズムの修正ができる」、「表情が豊かになる」、「会話が活発になる」等、健常児については「いたわり、思いやりの心が育つ」、「障害児への理解が生活の中で自然にできる」、「障害児と分け隔てなく付き合えるように

なる」、「対人援助の方法を学ぶ」、「仲間意識が出て集団としてのまとまりができる」、「障害児の姿を見て努力することを覚える」、「忍耐力が育つ」、「個人差について知ることができる」等、保育者については「保育そのものの再確認ができる」、「個々を大切にする方法を学ぶことができる」、「発達の捉え方が綿密になる」、「発達援助の方法を知る」、「健常児の個性を広い視野で見られるようになる」、「共に育つ喜びを味わうことができる」、「健常児に優しさを教えることができる」、「気持ちにゆとりができる」、「保育技術が向上する」、「人権意識が高揚する」、「職員の協力体制が深まる」、「子どもの協力体制が深まる」、「子どもからのサインの読み取りが鋭くなる」、「障害への理解が深まる」等を挙げている。同様に小松（1987）も、保育者が「困難を乗り越えながら成長する子どもの力に感動しやりがいを感じる」ことを指摘している。

しかし、統合保育に関して保育者が以上のような効果を指摘する一方で、保育者は統合保育の実施に伴い多くの困難を抱えていることが指摘されている（船津，1997；船津・若松，1997；船津，1998；船津・若松，1998；池上，1997；金谷，1991；太田，1997；若松，1997；若松，1998）。池上（1997）はそれらの要因として、知的障害児の持つ障害の多様性が保育方法の決定を困難にすること、また障害が保育そのものに支障をきたす要因となり、保育をまとまりのないものにし、流れを止める場合があることを指摘している。

統合保育実施上の困難に関して金谷（1991）は、障害児に対する困難について「個別指導の時間を十分取ることができない」、「保育内容によっては取り残される」、「手を掛けられ過ぎの時間がある」、「甘えが出る」、「健常児中心になりがちで集団行動を強要されることがある」、「休息が取れずストレスがたまる」、「健常児と比較し劣等感を持つ」、「意志が通じず攻撃行動に出るがその意味を理解してもらにくい」、「専門的指導を受けることができない」、「設備・備品の工夫が難しい」、「刺激が多すぎて気が散る」等、健常児については「活動が中断される」、「保育者が関わる時間が不足する」、「行動が規制されることがある」、「落

ち着かない」、「保育のレベルを下げざるを得ない」、「障害児の攻撃の対象となる」、「障害児をいじめの対象とする」、「問題行動の真似をする」、「やきもちをやく」等、保育者については「精神的、肉体的疲労が激しい」、「一部の者に負担がかかる」、「人手不足である」、「時間に余裕がなくなる」、「専門的な知識がないので不安である」、「障害児に気を取られすぎて健常児に手薄になる」、「障害児に十分な保育ができない」、「健常児の保護者の理解を得るのに苦労する」、「専門機関との連携がうまく取れない」、「余分に保育カリキュラムを考えなければならない」等を挙げている。

以上のように、保育者は統合保育に関して様々な効果を認めつつも、同時に多くの困難を抱えていると言える。

本研究では、統合保育を実践している保育者に対して療育の専門家による指導場面のビデオ観察学習と講義を行ない、統合保育及び対象児に関する認識、障害児との相互作用に変化が現れるかどうかを検討する。

II. 方法

1. 対象児の生育歴

インテーク時5歳10ヶ月の自閉症児。

生下時体重は2,950g、正常分娩であった。身体発達も異常は認められず、脳波についても正常範囲内であった。

生育歴について、泣きは見られたが夜泣き等は少なく、兄と比べて育てやすかった。しかし、母親が離れると泣いた。また、母乳を嫌がりあまり飲まなかった。泣き出すとなかなか泣きやまず、母乳をあげたり、抱っこ等をしていても泣き止まなかったが、乗り物が好きでドライブに連れて行くと泣き止んだ。

1歳前後に「ママ」・「ウンボ」という発語があったが、その後増えることはなく、どちらかという回数が増え減少し、発音の不明瞭な発声があった。また、周りがその言葉を理解してあげられず、かんしゃくを起こしていた。その後、「パパ」・「バーバ」・「チッチ（母乳、牛乳）」等の言葉が出てきた。

1歳6ヶ月健康診査で、ことばが遅いが経過を観察するよう言われた。家族は2歳の時に「ことばが少し遅いかもしれない」と感じた。3歳時健康診査で、保健所で検査の必要性を指摘され、児童相談所で検査を受けた。そこでは、「好奇心が足りない」ことを指摘され、集団指導とことばの教室での指導を受けた。ことばの教室での指導は、一対一での50音の指導を受け、その当時はいくつか覚えたが、それらを自発的に言うことはなかった。この頃（4歳くらい）から、「ご飯」・「おしっこ」・「牛乳」・「うんこ」・「ジュース」等の言葉が出てきた。また、指導中に絵本を見るため、「あーけーて」と言うようになった。

この時期に某児童院の外来において、自閉症で知的な遅れは軽度であると診断された。

2. 研究開始時の状況

ユニボ、こいのぼり、扇風機、紐（特に赤）、洗濯機に対するこだわりがあり、食事に関しても朝食はブルーベリージャムを塗ったパン、ご飯の場合には納豆に固執しており、パンが食べられない時はパニックを起こす。

身近自立については、トイレは1人でいかず、手を引っ張って連れて行こうとする。大便是拭かずに風呂で洗う。しかし、外出先では拭くだけで済ますことができる。ことばの数そのものは増加しているが、それを使って話す様子は見受けられない。ポケモンについては、ほとんど言うことができる。

園では、他児と比較して若干遅れが見られるが、全体への言葉かけに応じて動くことが増えてきた。また、具体的な対象がいるわけではないが、最近皆の前で喋るようになってきた。遅延エコラリア等が見られるようになってきた。最近、大人や他児の顔色を見て「わざと」反対のことを言うようになってきた。これは、自分から簡単な質問をした上で、反対のことを言ったりするということである（「鶏の鳴き声は？」と言って、「わんわん」等）。このように現在、担任や親・仲間へのやりとりを成立させていく上で不適切な、注意を引く行動が多く見られる。

対象児は、全児童33名（2クラス）の公立幼稚

園5歳児クラスに所属している。

3. 担当保育者の経歴

この担当保育者は、保育歴20年10ヶ月、障害児保育歴3年10ヶ月、43歳の女性である。

担当保育者は、障害児についての研修への参加経験はあるが、学ぶ機会が少なく自分自身に対して障害児に関する知識不足を感じている。統合保育に関しては、障害児が他児からの刺激により行動を起こしたり変化が見られた時に効果が挙がると捉えている。

また、この担当保育者に対して池上（1997）のアンケートを用いて、担当保育者の統合保育に関する意識について調査した。

その結果、統合保育実施前の担当保育者の不安については、1位：自分自身について、2位：園内の環境について、3位：園外の環境について、統合保育実施後の不安については、1位：自分自身について、2位：園内の人的環境について、3位：園の方針について、という結果が出た。

次に、統合保育を行う際の障害児への配慮点として、「友達との関わりをスムーズにする」、「保育者との関わりをスムーズにする」、「他傷行為（他人を傷つける行為）に配慮する」、等が上位に挙げられた。また他児への配慮点として、「障害児に対する不安・戸惑い・偏見に対応する」が上位に挙げられた。さらに障害児の保護者への配慮点としては、「保育者との信頼関係を築く」、「障害児を育児する不安に配慮する」、「障害児について一緒に勉強していく」、等が上位に挙げられた。保育者自身についての問題解決方法としては、1位：交流校の担当者と相談する、2位：専門の先生に相談する、3位：研修会で勉強する、であった。また統合保育における限界としては、「障害の知識・技能に不安を感じる」が挙げられた。園内の人的環境への配慮が困難な点については、「他の保育者の障害児に対する不安・戸惑い・偏見に対応する」が挙げられた。

これら結果を池上（1997）の結果と比較したところ、池上の調査では統合保育実施前後の不安については共に「障害児について」の不安が第1位であったが、保育者の結果では「障害児につい

て」の不安が上位に挙げられていなかった。

しかし、それ以外の点では、池上の結果とほぼ同じ回答であったので、担当保育者が平均的な保育者像に該当していると考えられた。

4. 手続き

手続きは、アンケート調査と担当保育者－対象児間の相互作用測定からなる。

(1) 対象児に対する認識測定

アンケートに関しては、担当保育者の対象児に対する認識の変化について確認するために、本研究開始時とビデオ学習後に池上（1997）を用いて行なった。

(2) 相互作用測定

担当保育者－対象児間の相互作用測定に関しては、対象児が在籍する幼稚園の午前中の保育活動をビデオに撮影し、測定した。1回の撮影時間は約2時間で、計6回行った。

- ①ベースライン：最初の4回は、ベースラインとして担当保育者と対象児の日常の相互作用の様子を記録した。
- ②ビデオ学習：介入として療育の専門家が対象児を指導しているビデオを担当保育者に観せ、療育の専門家が対象児の現状について解説を行った。ビデオは約40分間で、その内容は対象児の理解言語、表出言語について、コミュニケーションの現状について、動機づけの高い活動や強化刺激となりうる活動について、また、対象児の行動の機能的側面についてなどであった。
- ③プローブ：介入の前後を比較するため、プローブとして再び担当保育者と対象児の相互作用の様子を記録した。

5. 分析の方法

(1) アンケート分析

アンケートの分析は、池上（1997）に従って行ない、本研究開始時とビデオ学習後のアンケート結果を比較した。

(2) 相互作用分析

相互作用に関するデータ処理は、大野・武蔵（1984）の対人相互作用を評定するための分析を用いて、担当保育者の始発反応と対象児からの始

発反応を、それぞれ設定保育場面、自由保育場面で何回生じたかをカウントした。また、その相互作用の連鎖数についても測定を行なった。

相互作用の成立の条件は、反応の始発者に続いて文脈に対応したことばや行動が見られた時に相互作用が成立したと考えた。

また、それに対してもう一度応答が返ってきたら相互作用が2回成立したといえる。相互作用のカウントの方法は、①相互作用連鎖1回成立した場合、②相互作用連鎖2回以上成立した場合、③相互作用連鎖不成立の場合、の3つに分けた。

III. 結 果

1. アンケート結果について

ここでは、研究開始時のアンケート結果とビデオ学習後のアンケート結果の変化について述べる（Table 1 参照）。

まず、統合保育実施前の保育者の不安については、研究開始時では1位：園内の人的環境について、2位：自分自身について、3位：他児の保護者について、という結果であったが、ビデオ学習後は、1位：自分自身について、2位：園の方針について、3位：障害児について、と変化していた。

統合保育実施後の不安については、研究開始時では1位：自分自身について、2位：園内の人的環境について、3位：他児について、という結果であったが、ビデオ学習後は、1位：園の方針について、2位：自分自身について、3位：他児の保護者について、と同様に変化していた。

次に、統合保育を行う際の障害児への配慮点については、研究開始時では「ことば、コミュニケーションの力をつける」、「友達との関わりをスムーズにする」、「保育者との関わりをスムーズにする」、「奇声・多動・ものごとへのこだわりに配慮する」等が上位に挙げられた。ビデオ学習後は、ほぼ同様の回答であったが、「他傷行為（他人を傷付ける行為）に配慮する」が付け加えられていた。

また、他児への配慮点については、研究開始時及びビデオ学習後ともに同様であり、「障害児に

Table 1 保育担当者の認識の変容

研究開始時	ビデオ学習後
統合保育実施前の保育者の不安 <ul style="list-style-type: none"> ・「園内の人的環境について」 ・「自分自身について」 ・「他児の保護者について」 	統合保育実施前の保育者の不安 <ul style="list-style-type: none"> ・「自分自身について」 ・「園の方針について」 ・「障害児について」
統合保育実施後の不安 <ul style="list-style-type: none"> ・「自分自身について」 ・「園内の人的環境について」 ・「他児について」 	統合保育実施後の不安 <ul style="list-style-type: none"> ・「園の方針について」 ・「自分自身について」 ・「他児の保護者について」
統合保育を行う際の障害児への配慮 <ul style="list-style-type: none"> ・「ことば、コミュニケーションの力をつける」 ・「友達との関わりをスムーズにする」 ・「保育者との関わりをスムーズにする」 ・「奇声・多動・ものごとへのこだわりに配慮する」 	統合保育を行う際の障害児への配慮点 <ul style="list-style-type: none"> ・「ことば、コミュニケーションの力をつける」 ・「友達との関わりをスムーズにする」 ・「保育者との関わりをスムーズにする」 ・「奇声・多動・ものごとへのこだわりに配慮する」 ・「他傷行為(他人を傷付ける行為)に配慮する」
他児への配慮点 <ul style="list-style-type: none"> ・「障害児に対する不安・戸惑い・偏見に対応する」 ・「障害児との関わり方に配慮する」 	他児への配慮点 <ul style="list-style-type: none"> ・「障害児に対する不安・戸惑い・偏見に対応する」 ・「障害児との関わり方に配慮する」
障害児の保護者への配慮点 <ul style="list-style-type: none"> ・「意志疎通を密にする」 ・「園への信頼関係を深める」 ・「保育者との信頼関係を築く」 ・「障害児を育児する不安に配慮する」 ・「障害について一緒に勉強していく」 	障害児の保護者への配慮点 <ul style="list-style-type: none"> ・「意志疎通を密にする」 ・「園への信頼関係を深める」 ・「保育者との信頼関係を築く」 ・「障害児を育児する不安に配慮する」
他児の保護者への配慮点 <ul style="list-style-type: none"> ・「障害児に対する不安・戸惑い・偏見に対応する」 ・「障害児やその保護者との関係をスムーズにする」 	他児の保護者への配慮点 <ul style="list-style-type: none"> ・「障害児に対する不安・戸惑い・偏見に対応する」
保育者自身についての問題解決方法 <ul style="list-style-type: none"> ・「専門の先生に相談する」 ・「研修会で勉強する」 ・「園長に相談する」 	保育者自身についての問題解決方法 <ul style="list-style-type: none"> ・「研修会で勉強する」 ・「書籍で勉強する」 ・「専門の先生に相談する」
統合保育における保育者の限界 <ul style="list-style-type: none"> ・「障害の知識・技能に不安を感じる」 ・「日々の保育内容への配慮に苦勞している」 	統合保育における保育者の限界 <ul style="list-style-type: none"> ・「障害の知識・技能に不安を感じる」 ・「日々の保育内容への配慮に苦勞している」
他児の保護者への配慮が困難な点 <ul style="list-style-type: none"> ・「障害児についての理解を深める」 	他児の保護者への配慮が困難な点
障害児への配慮が困難な点	障害児への配慮が困難な点 <ul style="list-style-type: none"> ・「友達との関わりをスムーズにする」 ・「奇声・多動・ものごとへのこだわりに配慮する」

対する不安・戸惑い・偏見に対応する」、「障害児との関わり方に配慮する」等が上位に挙げられた。

さらに、障害児の保護者への配慮点については、指導開始時では「意志疎通を密にする」、「園への信頼関係を深める」、「保育者との信頼関係を築く」、「障害児を育児する不安に配慮する」、「障害について一緒に勉強していく」等が上位に挙げられた。しかし、ビデオ学習後では、「障害について一緒に勉強していく」という項目は挙げられなかった。

他児の保護者への配慮点としては、指導開始時では「障害児に対する不安・戸惑い・偏見に対応する」、「障害児やその保護者との関係をスムーズにする」等が挙げられた。しかし、ビデオ学習後では、「障害児に対する不安・戸惑い・偏見に対応する」という項目は挙げられなかった。

保育者自身についての問題解決方法については、指導開始時では1位：専門の先生に相談する、2位：研修会で勉強する、3位：園長に相談する、という結果であったが、ビデオ学習後は、1位：研修会で勉強する、2位：書籍で勉強する、3位：専門の先生に相談する、と変化していた。

また、統合保育における保育者の限界については、指導開始時及びビデオ学習後ともに同様であ

り、「障害の知識・技能に不安を感じる」、「日々の保育内容への配慮に苦勞している」が挙げられた。

他児の保護者への配慮が困難な点については、指導開始時では「障害児についての理解を深める」が挙げられたが、ビデオ学習後はあげられなかった。

障害児への配慮が困難な点については、指導開始時では特に挙げられていなかったが、ビデオ学習後には、「友達との関わりをスムーズにする」、「奇声・多動・ものごとへのこだわりに配慮する」が挙げられていた。

また、他児の保護者への配慮が困難な点については前は挙げられていたが、今回は何も挙げられてなかった。

2. 担当保育者—対象児間の相互作用について

ここでは、実際に統合保育を実施している担当保育者が、対象児と相互作用連鎖がどのように成立していたかを示す。

(1) 設定保育場面について

ここでは、設定保育場面に限定して、担当保育者—対象児間の相互作用について述べる（Fig.1 参照）。

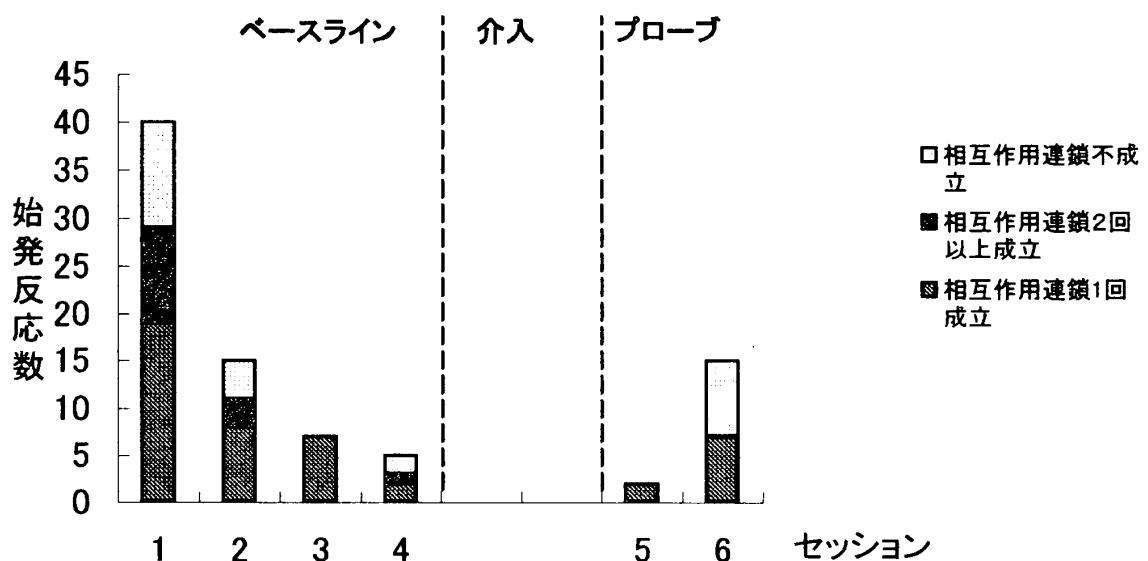


Fig.1 設定保育場面における保育者—対象児間の相互作用—

対象児による始発反応は、ベースライン時に1、2ブロックでそれぞれ1回ずつ生起したが、それ以降本研究が終了するまで生起しなかった。それら2回の対象児による始発反応は、担当保育者が預かっている自分の紐を受け取りに行くためのものであった。

ベースライン時の担当保育者による始発反応の頻度は、1～4回まで、40回、15回、7回、5回と減少した。

それらを相互作用の連鎖数から観ると、1回目では、1連鎖成立は19回、2連鎖以上成立は10回、連鎖不成立は11回であった。

2回目では、1連鎖1回成立は8回、2連鎖以上成立は3回、連鎖不成立は4回であった。

3回目では、1連鎖成立は7回、2連鎖以上成立は0回、連鎖不成立も0回であった。

4回目では、1連鎖成立は2回、2連鎖以上成立は1回、連鎖不成立は2回であった。

ビデオ学習後の担当保育者による始発反応の頻度はそれぞれ2回、15回であった。

それらを相互作用の連鎖数から観ると、5回目では、1連鎖成立は2回、2連鎖以上成立は0回、連鎖不成立も0回であった。

6回目では、1連鎖成立は7回、2連鎖以上成立は0回、連鎖不成立は8回であった。

ベースライン時の担当保育者による始発反応は、一方的な指示や言葉がけ、援助がほとんどであった。

ビデオ学習後の担当保育者による始発反応も大きな変化は観られなかった。

しかし、指示や援助は多いものの、それらの中で、「これ、〇〇ちゃんに渡してきて」というような、ベースライン時には観られなかった他児との関わりを持てるような形を取り入れていた。

(2) 自由保育場面について

ここでは、自由保育場面に限定して、担当保育者—対象児間の相互作用について述べる (Fig.2 参照)。

対象児による始発反応は、ベースライン時から一貫して生起しなかった。

ベースライン時の担当保育者による始発反応の頻度は、1回目は6回、2回目は4回、3回目は0回、4回目は10回であった。

それらを相互作用の連鎖数から観ると、1回目では、1連鎖成立は1回、2連鎖以上成立は0回、連鎖不成立は5回であった。

2回目では、1連鎖成立は3回、2連鎖以上成立は0回、連鎖不成立は1回であった。

3回目では、全て0回であった。

4回目では、1連鎖成立は7回、2連鎖以上成

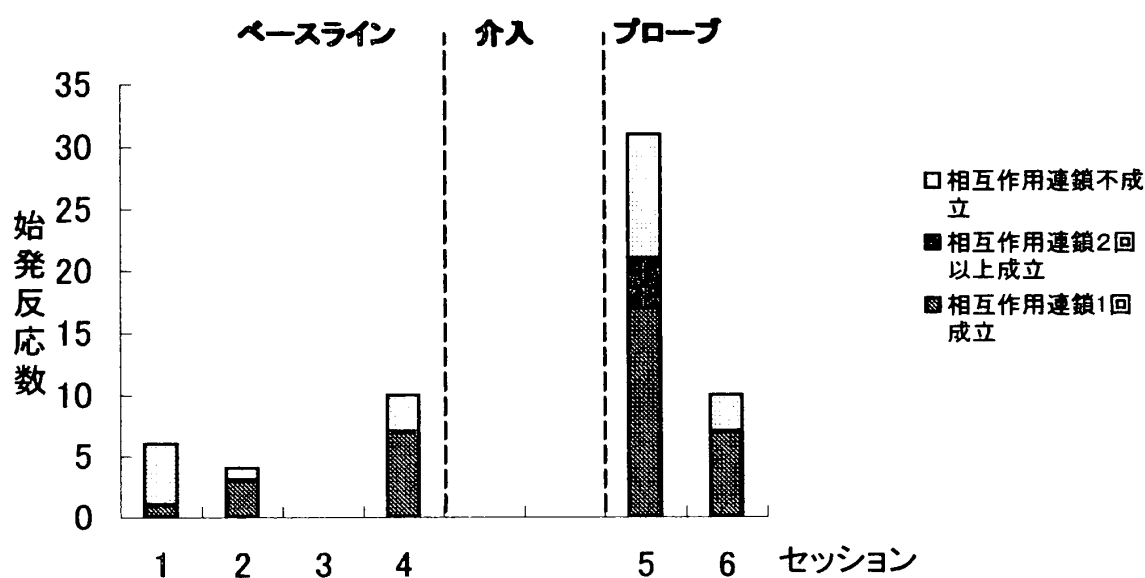


Fig.2 自由保育場面における保育者—対象児間の相互作用—

立は0回、連鎖不成立は3回であった。

ビデオ学習後の担当保育者による始発反応の頻度はそれぞれ31回、10回であった。

それらを相互作用の連鎖数から観ると、5回目では、1連鎖成立は17回、2連鎖以上成立は4回、連鎖不成立は10回であった。

6回目では、1連鎖成立は7回、2連鎖以上成立は0回、連鎖不成立は3回であった。

ベースライン時の担当保育者による始発反応を設定保育場面と比較すると、開始時から一貫して低く、明らかに少なかった。また、設定保育場面と同様に、担当保育者からの一方的な指示や言葉かけ、援助が多く見られた。

ビデオ学習後の担当保育者による始発反応は、一度は31回まで増加したが、その後10回まで減少した。

しかし、ベースライン時と担当保育者の始発反応の内容を比較すると、「他児との遊びの中に誘う」、「集団でできる遊びに誘う」というような、ベースライン時には観られなかった他児と関わる機会を持てるような遊びへの導入を行っていた。

IV. 考 察

対象児は、ものごとに対するこだわりを持ち、ことばのレパートリーそのものは持っているが、園内でそれらを用いて担当保育者や他児とコミュニケーションをとることはほとんどなかった。つまり、担当保育者は対象児がことばによる相互作用を成立させている様子をほとんど経験したことがなかったと言える。しかし、ビデオ学習による介入で用いられた個別指導のビデオでは、対象児はことばによるコミュニケーションを成立させており、また療育の専門家によりいくつかの会話を成立させる状態にあることが解説された。この介入により、担当保育者の対象児や対象児のコミュニケーションスキルに関する認識が変化することが伺える。また、それに伴って担当保育者の対象児に対する働きかけのパターンが一方的な指示や援助から、他児との関わりが生じるような「用事を頼む」、「他児との遊びの中に誘う」、「集団でできる遊びに誘う」パターンに変化した。こ

れらの変化は、対象児の状態に対する担当保育者の認識が変化したことによって生じたのではないかと考えられる。

この変化は、アンケートの結果からも伺える。担当保育者は、統合保育を行う際の障害児への配慮という項目において、介入の前後とも「ことば、コミュニケーションの力をつける」、「友達との関わりをスムーズにする」、「保育者との関わりをスムーズにする」、「奇声・多動・ものごとへのこだわりに配慮する」を挙げている。また、ビデオ学習後のアンケートにおいて、障害児への配慮が困難な点という項目で「友達との関わりをスムーズにする」、「奇声・多動・ものごとへのこだわりに配慮する」という点を挙げている。しかし、指導開始時のアンケートでは、この項目については述べられていなかった。

このことから、担当保育者の対象児に対する認識が、介入によって「コミュニケーションをとることができない」というものから「働きかけを工夫することによりできる」というものへ変化したことにより、働きかけのパターンが変化し、より具体的に困難な点について言及したものと考えられる。

一方、相互作用についてみると、自由保育場面において、担当保育者の介入後の始発反応が増加している (Fig. 2)。しかしそれらの多くは1連鎖であり、よりコミュニケーションを拡大するものではなかった。また、その後は介入前と同水準まで低下した。すなわち、対象児に対する担当保育者の認識が変化し、働きかけが一方的な指示や援助から他児との関わりが生じるようなパターンに変化したのにもかかわらず、相互作用に大きな変化は観られなかった。これは、対象児のコミュニケーションスキルの不足とも関係していると思われる。すなわち、担当保育者の働きかけに対する対象児の反応が、結果として担当保育者の働きかけを消去してしまったと考えられる。しかし一方で、担当保育者の誘った活動が対象児にとって強化事態として機能しないものであった場合、対象児はそれらの働きかけに対して反応を返すことはなく、結果として担当保育者への働きかけは消去される。これは、研究の全期間を通じて

対象児の始発反応がほとんど観られなかったことから考えられ、保育中の活動が対象児にとって強化事象として機能していなかったことを裏付けていると考えられる。

以上から、統合保育を障害児にとってより効果的に利用し、コミュニケーションを拡大するためには、担当保育者の障害児に対する認識を変容させるだけでなく、障害児のスキルや何が強化事象として機能するのかなどの理解、そしてそれらのアセスメントの方法、及び具体的な関わりかたや障害児の自発的反応が生起するような環境設定等についての体系的な理解が重要であると考えられる。

よって今後、より効果的な統合保育を実践するために保育者に求められる知識や技術、またそれらの体系的な指導方法についての検討が課題となると思われる。

また、本研究は障害児と担当保育者間の相互作用に焦点を当てたが、障害児と他児との相互作用の促進に関して、認識の変容がどのような効果を及ぼすかについても検討する必要があると思われる。

参考文献

- 1) 遠藤敬子・徳田克己(1997)；障害児指導の専門家が保育所・幼稚園の障害児担当保育者に求める専門性，日本特殊教育学会，第35回大会発表論文集，622-623
- 2) 船津守久・若松昭彦(1997)；保育所における障害児保育の実態調査(2)～障害児保育経験の要因について～，日本特殊教育学会，第35回大会発表論文集，620-621
- 3) 船津守久・若松昭彦(1998)；保育所における障害児保育の実態調査(3)～保母経験及び障害児保育経験の必要性に関する検討～，日本特殊教育学会，第36回大会発表論文集，618-619
- 4) 池上陽子(1997)；統合保育の現状と課題，聖和大学論集第25号
- 5) 金谷京子(1991)；統合保育における教育的配慮の検討
- 6) 河野法子(1996)；乳児期前半の力をゆたかにひろげる～Y.u君の事例を通して～，障害児問題研究第24巻第3号
- 7) 小松秀茂・清水貞夫(1987)；統合保育～その理論と実際～
- 8) 野田幸江(1991)；障害児保育に関する調査～実態と問題点～
- 9) 野田裕子・田中道治(1994)；統合保育における精神遅滞幼児と健常幼児の相互作用過程，特殊教育学研究，第31巻，第3号，37-43
- 10) 緒方明子(1998)；乳児期のニーズへの対応～現状と課題～，発達障害研究，第20巻第2号
- 11) 太田俊己(1997)；統合保育の課題2)～保育者・幼稚園の立場～
- 12) 大野裕史・武蔵博文(1984)；自由反応場面における児童-訓練者相互作用の試みⅠ，日本行動分析学会1984年度大会発表論文集，8-9.
- 13) 佐藤陽子・杉山弘子(1992)；統合保育について～歴史，現状及び今後の課題～
- 14) 園山繁樹(1994)；障害幼児の統合保育をめぐる課題～状況要因の分析～，特殊教育学研究，第32巻，第3号，57-68